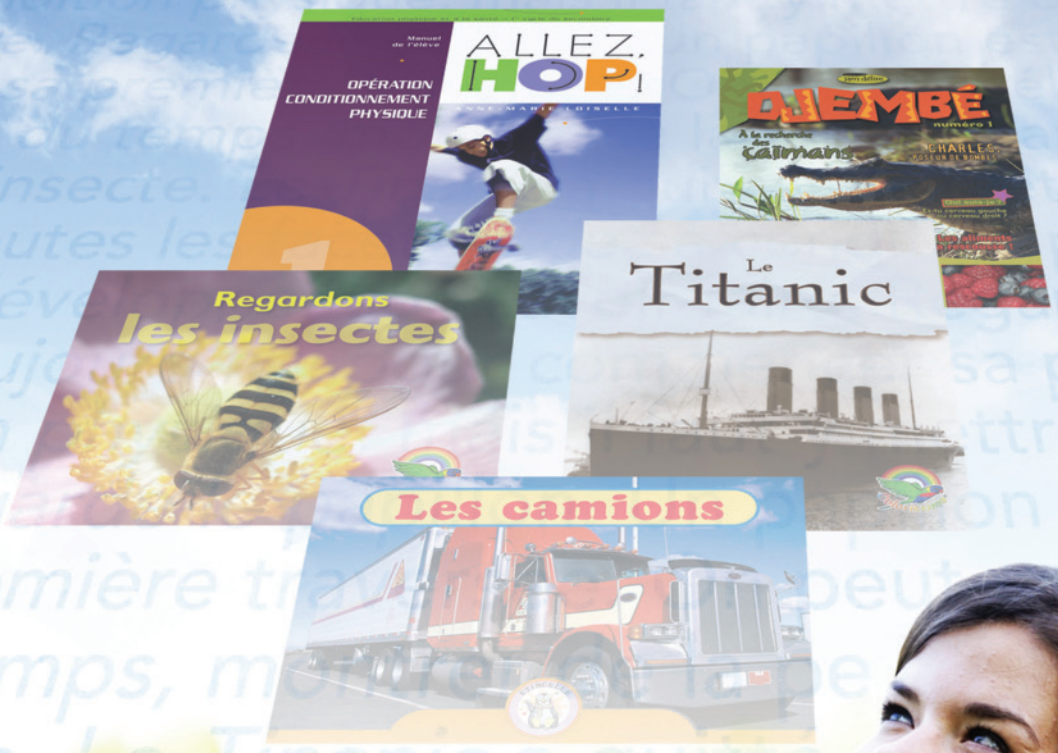
MODULO DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

STRATÉGIES DE LECTURE DE TEXTES COURANTS

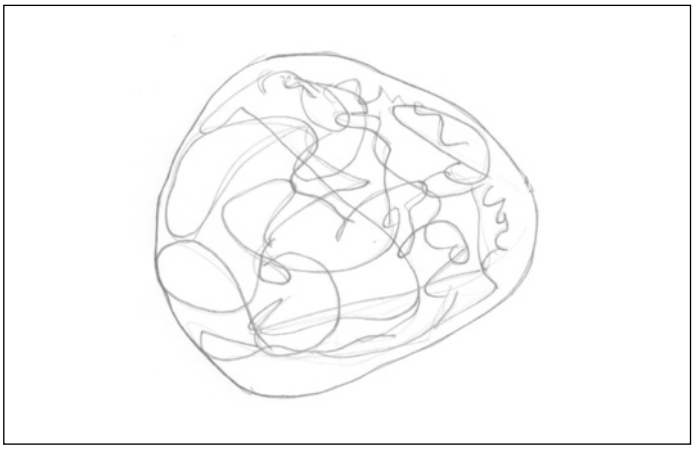
ADRIENNE GEAR



2 Les composantes

Schéma des stratégies de lecture de textes courants

Il y a quelques années, j'avais dans ma classe un élève que je qualifierais « d'expert décodeur ». Il lisait avec fluidité page après page, mais n'avait aucune idée de ce dont il était question. Un jour qu'il s'était montré incapable de me dire quoi que ce soit sur les deux pages qu'il venait de lire, je lui ai posé la question suivante : « Ne penses-tu pas à l'histoire en la lisant ? » Après un bref silence, il m'a répondu par une autre question : « Penser, ça ressemble à quoi au juste ? »



Ce dessin est la réponse d'une élève de maternelle à la question :
« À quoi ressemble ton cerveau quand tu réfléchis ? »

Pour beaucoup d'entre nous, la pensée est un concept abstrait. Elle n'est ni aisément définissable ni facile à visualiser.

Il est important que les élèves aient une conscience métacognitive de ce qui se produit quand ils lisent. C'est ce qui m'a amenée à concevoir un schéma des stratégies de lecture (p. 29) auxquelles on recourt en lisant des textes courants. Il permet de répondre à la question « Penser, ça ressemble à quoi au juste ? » et fournit aux élèves une représentation visuelle de ce qu'est l'acte de penser.

Ce schéma est un outil de relance interactif et visuel à employer durant la lecture. Il représente le buste d'un enfant, coiffé de l'énoncé « Remplis ton cerveau de stratégies de lecture ! » Le schéma comprend cinq pièces amovibles de casse-tête qui s'emboîtent les unes dans les autres et qu'on superpose dans la tête d'enfant. Chaque pièce représente une stratégie de lecture et est identifiée comme telle. Après avoir présenté et enseigné une stratégie, vous placerez la pièce de casse-tête correspondante dans l'illustration de la tête d'enfant. Vous pouvez utiliser ce schéma pour donner aux élèves une représentation et un cadre symbolisant leur pensée. En voyant un schéma du processus de la pensée, les élèves acquièrent une approche métacognitive de la lecture, ils prennent conscience que lecture et réflexion vont de pair.

Comme les lecteurs efficaces passent souvent d'une stratégie de lecture à une autre au cours d'une même séance de lecture, il est important d'enseigner les stratégies de façon cumulative plutôt que séparément. De nouvelles pièces s'ajoutent à mesure qu'on présente aux élèves de nouvelles stratégies. Cependant, une fois mises en place dans la tête, aucune des pièces du casse-tête ne sera jamais plus retirée. Les élèves verront que leur cerveau se remplit à mesure qu'ils développent leur savoir métacognitif sur les cinq stratégies de lecture de textes courants, et vous aurez fait la démonstration que le cerveau des bons lecteurs est très actif durant la lecture. Une fois que chaque stratégie a été présentée isolément, nous nous exerçons à lire, à réfléchir et à interagir avec l'ensemble des stratégies.

Leçon : Présentation des stratégies de lecture de textes courants

Dans cette leçon, les élèves s'initient à la métacognition en prenant conscience que lire, c'est réfléchir.

Pour cette leçon, vous aurez besoin :
- d'une grande feuille de papier ou d'un tableau blanc interactif pour la modélisation ;
- du *schéma des stratégies de lecture de textes courants* (p. 29).

Il peut être amusant de suggérer aux jeunes élèves du primaire (élémentaire) de mettre leurs « lunettes à rayons X » (des lunettes fumées en carton ou en plastique provenant des magasins à un dollar) pour tenter de voir au fond de leur cerveau « à quoi penser ressemble ».

- Commencer la leçon de la façon suivante : sur une grande feuille de papier ou au tableau blanc interactif, tracer une grande silhouette d'un enfant qui tient un livre et dont la tête est vide ; des parties du corps seront ajoutées en cours de leçon.

  Quelles parties de ton corps utilises-tu en lisant ? Que font chacune des parties de ton corps quand tu lis ? Quel est leur travail ? Fais part de ta réflexion à ton partenaire.

- Inviter les élèves à donner leurs réponses. Pendant qu'ils s'expriment, ajouter les parties du corps à la représentation visuelle et en indiquer les noms. Si les élèves mentionnent « le cerveau », montrer que vous êtes en accord avec la réponse et expliquer que vous y reviendrez à la fin.

  Le cerveau joue un rôle très important dans la lecture, mais nous l'oublions souvent parce qu'il se trouve à l'intérieur de notre corps et que nous ne voyons pas qu'il est utilisé comme nos mains ou nos yeux. Quand nous lisons, notre cerveau réalise probablement plusieurs tâches, plus d'une centaine peut-être, et aujourd'hui, je veux vous parler de ses « tâches de réflexion ».

- Mentionner le schéma ou l'affiche des stratégies de lecture de textes courants et commencer à y placer les pièces représentant ces stratégies dans la tête d'enfant. Expliquer brièvement chacune des cinq stratégies de lecture.

  Chaque tâche de réflexion vous aide à mieux comprendre le texte que vous lisez. Pour être de bons lecteurs, vous devez recourir à ces tâches de réflexion pour penser à ce que vous lisez et pour mieux le comprendre.

  Aujourd'hui, nous allons parler des tâches de réflexion que votre cerveau réalise quand vous lisez de l'information. Votre cerveau pense alors un peu autrement que lorsque vous lisez une histoire, parce que ce que vous lisez est différent. Quand un lecteur actif lit des textes courants, une des premières tâches que doit réaliser son cerveau, c'est de *repérer les éléments informatifs* de ce texte. Les éléments informatifs du texte nous aident à trouver l'information et à la structurer.

  (Placer la pièce de casse-tête représentant la stratégie *repérer les éléments informatifs* du texte dans la tête du *schéma des stratégies de lecture de textes courants.*)

Se poser des questions en lisant de l'information, c'est ce que font aussi les lecteurs efficaces. Nous lisons souvent des livres informatifs pour trouver une réponse à des questions que nous nous posons. Par exemple : « Une méduse, est-ce que ça flotte ? » ou « Pourquoi certains oiseaux peuvent-ils voler tandis que d'autres ne le peuvent pas ? » Parfois, la réponse se trouve en toutes lettres dans le livre, mais pas toujours. Quand la réponse ne s'y trouve pas, cela peut nous amener à *faire des inférences.* Faire des inférences, c'est intégrer ses propres idées au texte. Souvent, le texte ne dit pas tout explicitement. En lecteur efficace, on doit jouer les détectives pour parvenir à combler les vides du texte.

(Placer la pièce de casse-tête *se poser des questions/faire des inférences* dans la tête du modèle.)

Quand tu lis de l'information, ton cerveau détermine l'information importante. Les lecteurs efficaces savent *déterminer l'importance des éléments,* c'est-à-dire distinguer les éléments importants des détails.

(Placer la pièce de casse-tête *déterminer l'importance des éléments* dans la tête du modèle.)

Faire des liens est la quatrième tâche de réflexion dont se servent les lecteurs efficaces. Beaucoup d'entre vous savent que *faire des liens,* c'est être capable de trouver dans son vécu des éléments qui aident à mieux comprendre le texte. Quand on fait des liens avec une histoire, on puise souvent dans ses expériences personnelles : « Ça me rappelle la fois où… » Faire des liens avec un texte courant, c'est un peu différent. Si je lis un texte sur la planète Mars, par exemple, j'aurais sans doute de la difficulté à faire un lien avec mon vécu parce que je ne suis jamais allée sur Mars. Je peux, toutefois, faire un lien avec ce que je sais déjà sur Mars. C'est ce qu'on appelle « faire un lien avec ses connaissances antérieures ».

(Placer la pièce de casse-tête *faire des liens* dans la tête du modèle.)

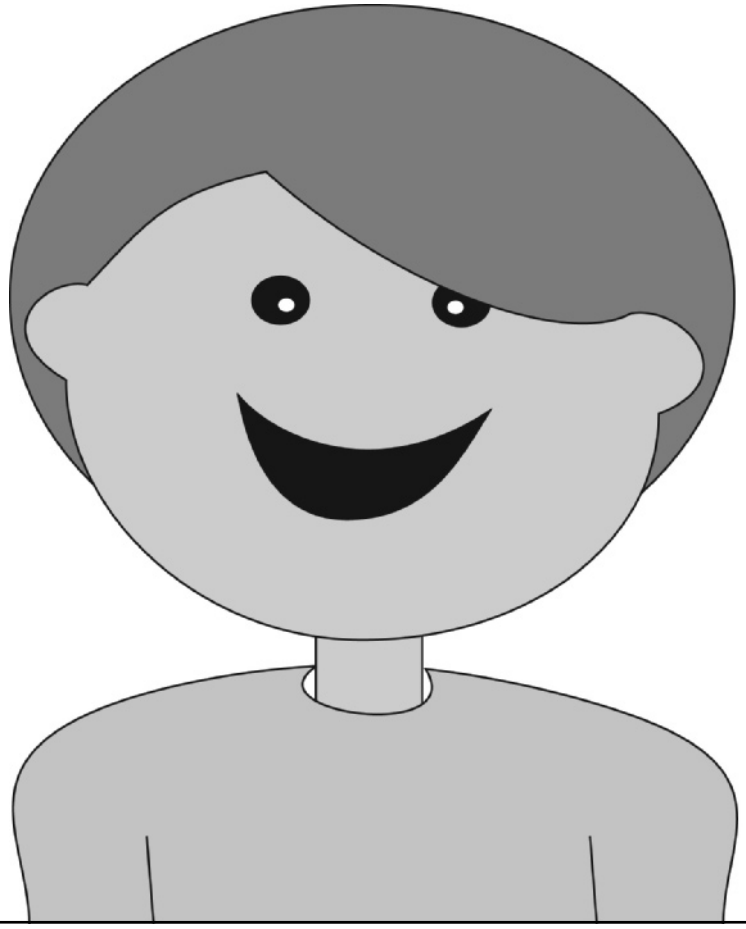
La dernière tâche de réflexion qu'un lecteur peut exercer en lisant de l'information, c'est se transformer. Cela signifie que la lecture peut parfois changer notre façon de penser. On a une façon de voir, puis on lit, et l'information qu'on a lue se mélange à notre façon de voir et la modifie. *Se transformer* ou *transformer sa pensée,* c'est se rendre compte d'un changement dans sa façon de penser, de la naissance d'une nouvelle idée ou d'une nouvelle façon de voir quelque chose.

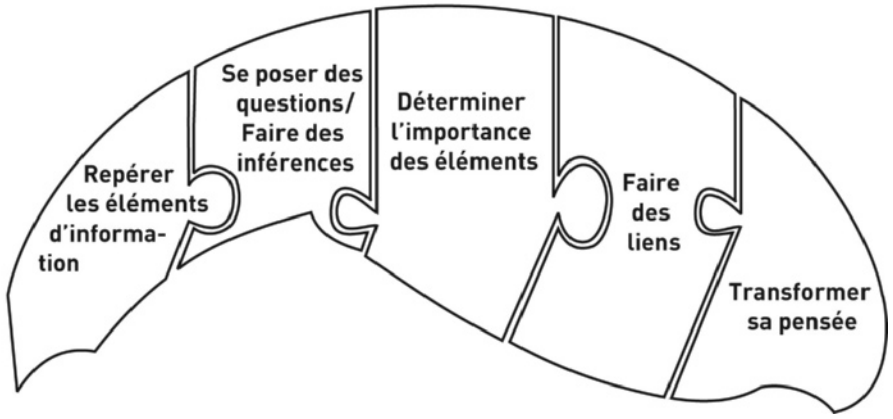
(Placer la pièce de casse-tête *transformer sa pensée* dans la tête du modèle.)

- Réflexion : Après cette leçon, j'aime inviter les élèves à réfléchir sur ce qu'ils ont appris sur la lecture. Voir la fiche reproductible *Ce que j'ai appris sur la lecture aujourd'hui* (p. 30).
- Vous pouvez photocopier et remettre aux élèves le *schéma des stratégies de lecture de textes courants* (p. 29) à la fin de la leçon. Les élèves peuvent personnaliser la silhouette en y ajoutant des vêtements ou d'autres détails, de même que les morceaux du casse-tête représentant les stratégies.

Schéma des stratégies de lecture de textes courants

Remplis ton cerveau de stratégies de lecture !




Repérer les éléments d'informa-tion
Se poser des questions/ Faire des inférences
Déterminer l'importance des éléments
Faire des liens
Transformer sa pensée

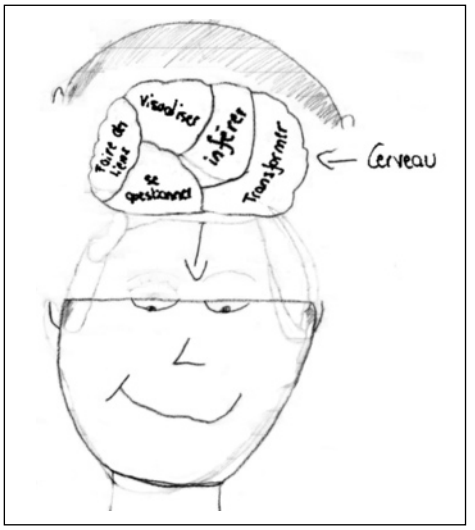
© Groupe Modulo, 2011. Reproduction autorisée uniquement dans les classes où l'ouvrage *Stratégies de lecture de textes courants* est utilisé.

Ce que j'ai appris sur la lecture aujourd'hui

Nom : _____

© Groupe Modulo, 2011. Reproduction autorisée uniquement dans les classes où l'ouvrage *Stratégies de lecture de textes courants* est utilisé.

Réflexion sur *Ce que j'ai appris sur la lecture* : échantillon de 2e année ; échantillon de 7e année.



Le portrait d'ensemble

Notre but est d'aider nos élèves à acquérir les stratégies qui leur permettront de devenir des penseurs autonomes ; pour en favoriser l'apprentissage, il est important de présenter d'abord les stratégies isolément. Toutefois, si on les amène à penser que ces stratégies fonctionnent séparément, ils auront de la difficulté à les combiner pour devenir des penseurs autonomes et d'efficaces lecteurs d'information.

En observant l'utilisation qui se fait du *schéma des stratégies de lecture* dans les classes, j'ai remarqué parfois que l'unique pièce que les élèves peuvent voir est celle de la stratégie à l'étude. Au début de l'année, les enseignants affichent le schéma au mur, placent la première stratégie dans le cerveau, puis la modélisation et la mise en application commencent. On omet toutefois d'expliquer le portrait d'ensemble, le but poursuivi, c'est-à-dire avoir un cerveau qui réfléchit, qui interagit, qui s'investit pleinement dans la lecture du texte. En ne présentant pas toutes les stratégies d'abord et en n'exposant pas toutes les pièces dans la classe, on risque de suggérer que la compréhension est un ensemble de stratégies isolées plutôt qu'un mode de réflexion stratégique.

L'efficacité de la méthode stratégique ne se révèle qu'*après* l'enseignement des stratégies, quand les élèves commencent à les appliquer à tous les livres qu'ils lisent. Il est essentiel que nous, enseignants, comprenions la différence entre enseigner à nos élèves une liste de stratégies et leur enseigner à devenir des lecteurs et des penseurs stratégiques.

Il est essentiel d'initier les élèves aux stratégies en les leur enseignant d'abord séparément, alors qu'ils commencent à peine à prendre conscience de leur mode de réflexion et à acquérir le vocabulaire pour en parler. Avec ses morceaux de cerveau, le schéma reflète cette démarche, car les morceaux « s'ajoutent » à mesure que vous enseignez les stratégies. Toutefois, si nous n'aidons pas les élèves à évoluer au-delà des stratégies prises isolément, ils risquent de rater la partie la plus importante du processus : l'application.

Il est possible d'adapter le schéma des *stratégies de lecture* ou d'en créer une nouvelle représentation.

Une enseignante m'a fait venir dans sa classe pour me montrer comment elle utilisait le *schéma des stratégies*. « J'ai coiffé la tête d'une perruque », m'expliqua-t-elle. Elle avait collé les pièces du cerveau dans l'affiche et les avait recouvertes d'une « perruque » dotée de « fenêtres » qu'elle pouvait ouvrir pour révéler la ou les stratégies qui se trouvaient à l'intérieur !

Des collections de textes courants

J'organise les listes d'ouvrages narratifs autour des stratégies. Quant aux ouvrages documentaires, le contenu et les sujets traités priment sur les stratégies qui demeurent néanmoins importantes. Sur le site www.groupemodulo.com/dev-professionnel, les listes de livres sont organisées en tenant compte à la fois des stratégies et des sujets.

Les textes courants sont structurés différemment des textes narratifs. Il est rare qu'on lise un livre documentaire d'un bout à l'autre en une séance. Les textes courants sont structurés de façon que le lecteur puisse en lire de petites sections ; par conséquent, quand on enseigne ces stratégies avec des textes courants, on utilise de courts blocs de texte, ou de courts articles ou chapitres, plutôt que le livre entier.

Les leçons de ce livre peuvent être enseignées à l'aide de plusieurs textes différents. En suivant les listes de livres aveuglément et en s'y tenant trop exclusivement, on risque de mal comprendre la stratégie. Je recommanderai bien sûr des livres précis pour chaque stratégie, mais mon objectif est de faire suffisamment comprendre la stratégie aux enseignants pour qu'ils apprennent à voguer de façon autonome avec leurs propres livres et d'autres ressources documentaires.

Je crois que l'étude des stratégies de lecture à partir de lectures de textes courants vous donne l'occasion d'intégrer les matières à votre enseignement. En modélisant et mettant en application les stratégies à l'aide de livres qui sont en lien avec les thèmes que vous couvrez en classe, vous favorisez l'apprentissage stratégique. En adoptant une approche générique plutôt qu'une approche axée sur le contenu, vous serez, selon moi, plus portés à donner des leçons sur les stratégies à l'aide de livres traitant des contenus à l'étude.

Janice Novakowski, consultante en sciences à l'organisation scolaire, considère qu'il va de soi de travailler les stratégies de lecture de textes courants à l'aide des contenus que vous enseignez en sciences et en univers social / études sociales. Elle recommande aux enseignants de prévoir dans la classe des bacs organisés par sujet de façon à travailler contenu et stratégies simultanément. Elle indique pour les livres de chaque bac les stratégies les plus directement applicables.

Il est important de noter que les ouvrages recommandés sur le site Internet www.groupemodulo.com/dev-professionnel sont des livres offerts en librairie. Les leçons ont toutefois été conçues pour que vous puissiez utiliser une variété de textes, dont vos manuels de classe, les trousses de lecture guidée, les journaux et les articles de revues. Par ailleurs, n'oubliez pas les textes médiatiques et technologiques avec lesquels les élèves sont en contact quotidiennement. Les stratégies présentées en aperçu dans la leçon peuvent aussi s'appliquer à l'information que l'on trouve et lit en ligne.

Suggestions de sujets

Les lecteurs apprendront à **repérer les éléments d'information du texte** en lisant des textes qui :

- présentent de nombreux éléments d'information propres aux textes courants ; par exemple, des cartes, des tableaux, des graphiques, des diagrammes en toile d'araignée, des comparaisons, des légendes, des schémas, des mots en italique, des titres en gras.

Les lecteurs apprendront à **se poser des questions / faire des inférence**s en lisant des textes qui :

- demandent réflexion ;
- sont conçus autour de questions ;
- sont fondés sur un contenu donné en rapport avec des sujets qu'ils pourraient avoir à explorer en classe ;
- comprennent des illustrations ou des photos dépourvues de textes d'accompagnement ;
- ne contiennent pas toute l'information, ou qui peuvent conduire à différentes interprétations.

Les lecteurs apprendront à **déterminer l'importance des éléments** en lisant des textes qui :

- sont courts (des articles, des chapitres d'une ou deux pages ou des articles relativement denses) ;
- comprennent des éléments d'information du texte ;
- représentent diverses structures de texte (description, mode d'emploi, argumentaire, etc.).

Les lecteurs apprendront à **faire des liens** avec un texte en lisant des livres qui :

- reposent sur un contenu qu'ils connaissent bien et sur lequel ils possèdent des connaissances antérieures ; par exemple, les animaux, les plantes, la température, la collectivité, la famille, les enfants du monde ;
- portent sur des sujets susceptibles d'être explorés en classe.

Les lecteurs apprendront à **transformer leur pensée** en lisant des textes qui :

- comprennent des renseignements qui suscitent d'importantes réactions ;
- leur présentent des enjeux mondiaux qui incitent à la réflexion, par exemple, le réchauffement planétaire, l'extinction des espèces, l'approvisionnement en eau sur la Terre, les créatures stupéfiantes ou les merveilles de la nature ;
- décrivent la vie d'individus extraordinaires ou charismatiques qui ont changé le monde.

La démarche propre à l'ouvrage *Stratégies de lecture de textes courants* ne repose pas sur des livres particuliers, mais plutôt sur les principes de la cognition et de la métacognition. L'utilisation des livres pour modéliser, enseigner et mettre en application les stratégies de lecture est un moyen d'aider les élèves à mieux réfléchir. On a atteint le « but » recherché quand les élèves sont capables d'utiliser n'importe quelle stratégie de lecture avec n'importe quel livre.

Listes de livres établies par sujet

Sur le site Internet www.groupemodulo.com/dev-professionnel, vous trouverez des listes de références établies selon des sujets relatifs aux sciences et aux études sociales / univers social. Ces listes visent à fournir aux enseignants un point de départ pour la modélisation et la pratique guidée. Comme les leçons sur les stratégies sont conçues de façon générique, les enseignants peuvent choisir pour ces leçons un livre en lien avec la matière à l'étude dans leur classe.

La mention du niveau scolaire est à titre indicatif. Le (1) réfère le plus souvent au niveau primaire (élémentaire) et le (2) au niveau intermédiaire (au 1er cycle du secondaire). Il va sans dire que, au sein d'une classe, les élèves ne présentent pas tous les mêmes niveaux d'habiletés. Les enseignants peuvent créer eux-mêmes des collections sur un sujet de façon à offrir un éventail de niveaux de lecture.

L'enseignement des stratégies de lecture de textes courants

En atelier, je rappelle toujours aux enseignants qu'ils n'ont pas vraiment besoin ni du *schéma des stratégies de lecture de textes courants* ni de mes références de livres. En effet, la réussite de tout enseignement en compréhension repose essentiellement sur leur enseignement explicite.

Un enseignement efficace en littératie passe par la modélisation des stratégies et le soutien de l'apprentissage par la lecture guidée. Quand, grâce à la pratique guidée et aux interactions avec leurs partenaires, les élèves commencent à maîtriser les nouvelles stratégies, l'enseignant peut graduellement les laisser voler de leurs propres ailes, de façon à favoriser leur autonomie (Pearson et Gallagher, 1983). On appelle « responsabilisation graduelle » ce modèle d'apprentissage optimal. L'objectif ultime est d'amener les élèves à s'approprier les stratégies et à savoir quand, pourquoi et comment les appliquer.

La responsabilisation graduelle

1. **Modélisation par l'enseignant : « Je le fais; vous me regardez faire. »**
   - Deux ou trois leçons
   - Explication, démonstration, lecture à haute voix, réflexions métacognitives
2. **Pratique guidée : « Nous nous exerçons ensemble et je vous aide en vous donnant des conseils pratiques. »**
   - Quatre à six leçons
   - Enseignant et élèves s'exercent ensemble en grand ou en petits groupes
3. **Pratique individuelle : « Vous le faites; je surveille. »**
   - Quatre à six leçons
   - Les élèves s'efforcent individuellement d'appliquer les stratégies ; l'enseignant peut devoir apporter du soutien supplémentaire
4. **Application : « Vous le faites de façon autonome. »**
   - Séances de lectures signifiantes

« Les élèves ont besoin qu'on leur donne plus de séances de modélisation, de démonstrations et d'accompagnement et moins de devoirs. »
Allington et Cunningham, 1996, p. 45 [Traduction libre]

Chaque stratégie de compréhension doit être enseignée séparément et on peut s'attarder plusieurs semaines à chacune. Les leçons conceptuelles, la modélisation, la pratique guidée et la pratique individuelle constituent les bases pour soutenir l'apprentissage de chacune des cinq stratégies. Le temps que les enseignants doivent consacrer à chaque stratégie variera en fonction du niveau scolaire des élèves. Rappelons enfin que, pour réussir la mise en œuvre, il faut offrir aux élèves des occasions de mettre les stratégies en pratique de façon autonome.

La modélisation par l'enseignant

« Qu'est-ce que la lecture, sinon une conversation silencieuse ? »
W.S. Landor [Traduction libre]

La modélisation par l'enseignant est l'un des moyens les plus efficaces de faire voir aux élèves ce qu'est vraiment la lecture stratégique. On peut expliquer « ce qu'un lecteur efficace fait », mais tant qu'on n'a pas montré concrètement aux élèves de quoi il s'agit, il est peu probable qu'ils acquièrent d'eux-mêmes cette capacité de lecture.

Il faut démontrer concrètement comment la pensée s'exerce et il y a différentes façons de le faire. Il est possible de marquer sa « voix qui réfléchit » en collant, au fil de la lecture, des papillons adhésifs directement sur les pages du livre. Vous pouvez aussi attacher de grosses découpes en papier blanc d'une *Bulle de parole* et d'une *Bulle de pensée* à des règles (voir modèles p. 36) que vous brandirez pour indiquer que vous lisez avec votre voix parlée (Bulle de parole) ou que vous expliquez ce que votre « voix intérieure » vous dit (Bulle de pensée). De cette façon, vous démontrez aux élèves que la lecture est un processus interactif.

J'ai visité beaucoup de classes du primaire (élémentaire) où chaque élève possède sa propre *Bulle de pensée* attachée à un bâton. Lors d'une pratique guidée de lecture à haute voix, ces bulles sont utilisées par les élèves pour montrer qu'ils réfléchissent. À mesure qu'ils présentent leur lien ou question, les élèves donnent leur *Bulle de pensée* à l'enseignant ou la mettent dans un panier. Ceci donne à chacun la chance d'exprimer sa pensée.

Vous devez expliquer ce que vous faites et pourquoi vous le faites avant de vous mettre à lire. Cela constitue une étape essentielle du processus de modélisation. Dire, par exemple :

> Quand un lecteur lit, il a deux voix : une voix extérieure et une voix intérieure. La voix extérieure est celle qui lit les mots que quelqu'un d'autre a écrits sur la page. La voix intérieure est la voix qu'on entend dans sa tête et dont on se sert pour comprendre ce qu'on lit. Aujourd'hui, je vais lire les mots de ce livre avec ma voix extérieure, mais je vais en même temps prêter attention à ce que je pense en lisant. Quand je m'apercevrai que je fais un lien (ou que je me pose une question ou fais une inférence), je vais cesser de lire pour vous dire à quoi je pense. Ce sera peut-être un peu plus long que si je lisais seulement les mots, mais je veux vraiment vous montrer à quoi penser ressemble et ce qu'on entend dans sa tête. Le plus souvent, quand vous lisez en silence, votre voix extérieure est silencieuse et vous ne pensez pas tout haut. Mais je veux que vous vous rappeliez ceci : quand votre voix extérieure se tait, votre voix intérieure doit se faire entendre très fort !

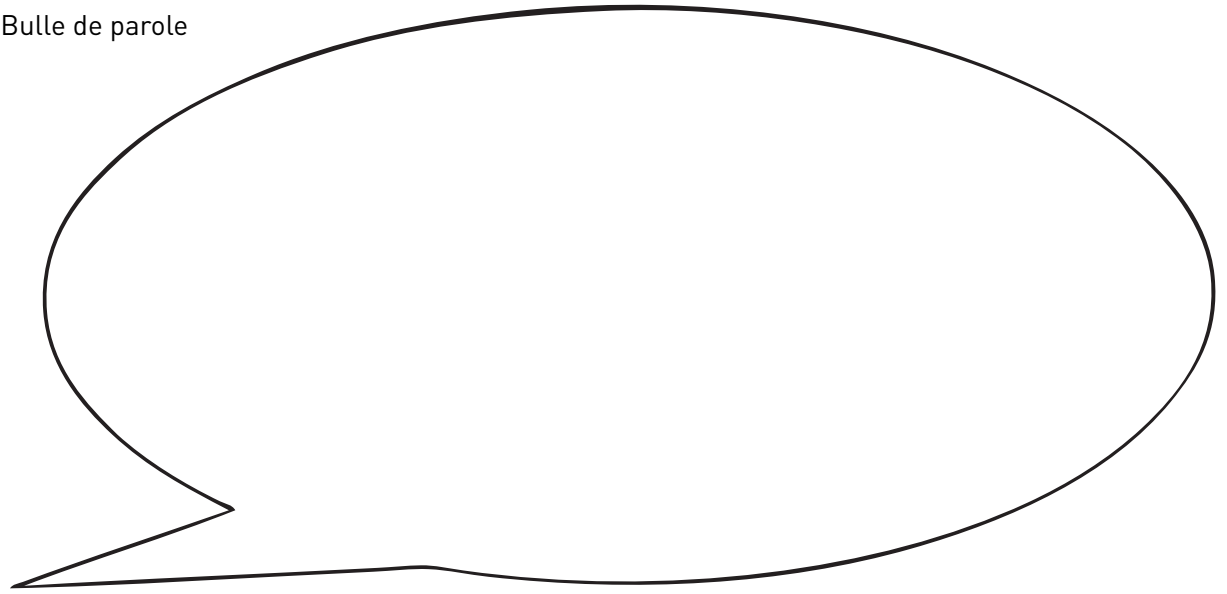
La pratique guidée

La pratique guidée est une étape de la responsabilisation graduelle tout aussi importante que la modélisation, mais il est courant qu'on ne lui accorde pas la même attention. Carol O'Malley, chercheure et mentore en littératie, m'a un jour fait part de l'analogie suivante : enseigner à un enfant à aller à bicyclette en appliquant le principe de la responsabilisation graduelle. Imagine, m'a-t-elle dit, si pour enseigner à un enfant à aller à bicyclette, on s'assoyait avec lui sur la pelouse pour modéliser quelques fois comment faire, puis qu'on le laissait à lui-même. Tu imagines le résultat ? Au lieu de cela, on consacre énormément de temps à « guider sa pratique » : on pose de petites roues stabilisatrices à la bicyclette, on retient la bicyclette de côté ou derrière et on dispense à l'enfant d'importants conseils en cours de route : « Regarde droit devant », « Continue de pédaler », « Tiens le guidon bien droit », etc. Ce n'est que lorsque l'enfant a acquis les rudiments de la conduite qu'on enlève les roues stabilisatrices, sans pour autant lâcher la bicyclette. On ne laisse aller que lorsqu'on a le sentiment que l'enfant sait garder l'équilibre et, encore là, on court souvent à côté, pour prodiguer encouragements et félicitations.

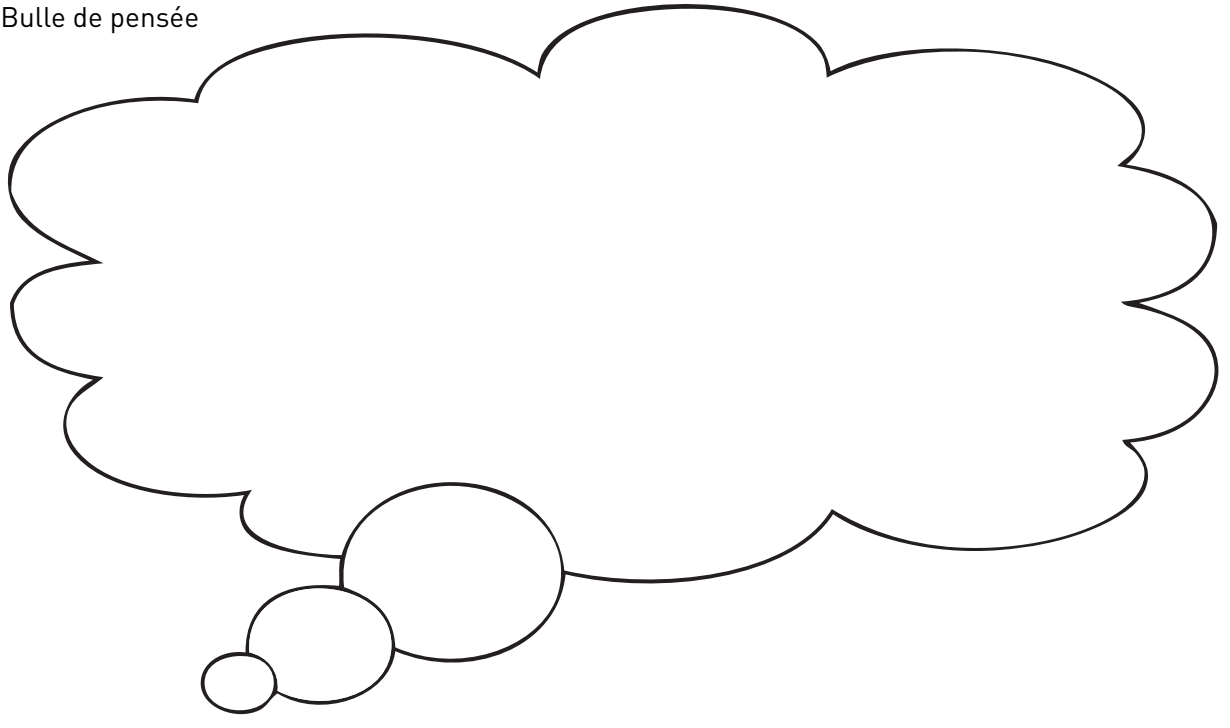
Quand je pense à ma classe, je sais à présent que je maîtrise bien l'étape de la modélisation. Je réfléchis constamment à haute voix, brandissant la bulle de pensée et faisant part de brèves observations aux élèves. Ce que je n'ai pas fait aussi efficacement, peut-être, c'est la pratique guidée. Je suis sûre de l'avoir escamotée complètement dans de nombreux cas et d'avoir laissé les élèves à eux-mêmes sans leur offrir du soutien ou des conseils supplémentaires. Ensuite, j'étais déçue quand leur travail se révélait médiocre, pour ne pas dire plus. Je crois maintenant que ce sont les mots d'encouragement, les conseils et les minileçons que l'on donne entre la modélisation et la pratique individuelle qui influence vraiment la réussite

Modèles de bulles

Bulle de parole



Bulle de pensée



© Groupe Modulo, 2011. Reproduction autorisée uniquement dans les classes où l'ouvrage *Stratégies de lecture de textes courants* est utilisé.

du passage au stade de la pratique individuelle. C'est durant ces leçons guidées que je peux vraiment commencer à approfondir une stratégie. Les résultats médiocres découlent souvent d'un enseignement médiocre. J'accorde beaucoup d'importance aux leçons « avec roues stabilisatrices ».

La pratique individuelle

« La bonne nouvelle, c'est qu'on accorde enfin à la compréhension en lecture l'importance qu'on aurait dû lui attribuer il y a longtemps. La mauvaise nouvelle, c'est que les stratégies de compréhension et les exercices réalisés hors contexte dominent souvent l'enseignement de la compréhension en lecture. Les élèves consacrent énormément de temps à apprendre ces stratégies et à s'y exercer, souvent sans savoir comment les appliquer ou sans comprendre comment elles s'intègrent à l'ensemble du processus de lecture. »
Regie Routman, 2003, p. 119
[Traduction libre]

La pratique engendre la réussite. On doit donc donner aux élèves des occasions d'appliquer chacune des stratégies à des textes présentant un niveau de difficulté inférieur ou égal à leur niveau de lecture, pour qu'ils puissent se concentrer davantage sur leur mode de réflexion que sur le décodage. Durant cette étape, les enseignants permettent aux élèves les plus doués de travailler individuellement, tandis qu'ils apporteront du soutien supplémentaire à de petits groupes qui en auraient besoin. Pendant que toute la classe pratique une même stratégie, des groupes d'élèves peuvent faire de même avec des textes présentant différents niveaux de difficulté.

L'application

Les enseignants m'ont souvent fait observer que leurs élèves, même s'ils avaient bien réussi à utiliser les stratégies isolément, n'y recouraient pas lorsqu'ils lisaient individuellement. Je réponds à cela qu'il faut prendre le temps d'expliquer et de modéliser l'application des stratégies : c'est une importante étape du processus d'enseignement.

Leçon : Utiliser les bons outils de lecture

Pour cette leçon, vous aurez besoin d'une boîte à outils bien garnie.

- Demander aux élèves de nommer l'outil qu'utilise un menuisier pour planter des clous dans un mur. Leur faire trouver cet outil dans la boîte à outils.
- Demander aux élèves d'expliquer comment ils ont su quel outil choisir.
- Comparer la boîte à outils au cerveau du lecteur.

  Votre cerveau est un peu comme cette boîte à outils. Vous avez différents « outils » ou stratégies dont vous avez appris à vous servir. Selon le livre que vous lisez, votre cerveau doit choisir l'outil qui vous aidera à mieux comprendre. Parfois, vous devrez utiliser votre outil *faire des liens* ; d'autres fois, vous aurez besoin de votre outil se *poser des questions/faire des inférences.* Tout comme le menuisier avec sa boîte à outils, c'est à vous de savoir quel outil vous aidera à mener à bien votre tâche de lecture.

Ce tableau – vous pouvez en faire une affiche – rappelle les outils de lecture dont disposent les élèves.

Prête attention à ta voix intérieure

Si tu te dis…	C'est que tu…
• «Cet élément d'information m'indique que…»	• Repères des éléments d'information du texte
• «Je me demande ce que…»	• Te poses une question
• «Bien, peut-être que…»	• Fais une inférence
• «Cela me rappelle… »	• Fais un lien
• «Ceci a l'air important…»	• Détermines l'importance d'un élément
• «Maintenant, je pense que…»	• Transformes ta pensée

3 Repérer les éléments d'information du texte

« Le genre documentaire ou courant est l'un des genres les plus accessibles aux lecteurs réticents et peu expérimentés, car ses caractéristiques viennent soutenir la compréhension de l'élève. »
Stephanie Harvey et Anne Goudvis, 2000, p. 120 [Traduction libre]

On donne à une classe de 8e année (2e année du secondaire) un devoir en compréhension de lecture portant sur un passage extrait d'un texte courant. Ce passage comprend plusieurs éléments d'information tels que des tableaux, des légendes et des schémas. La plupart des questions auxquelles les élèves doivent répondre se fondent sur ces éléments, plutôt que sur le corps du texte. Résultat : la majorité des élèves n'ont pu répondre correctement.

Ces élèves ont fait ce que j'aurais pu faire en 8e année : ignorer les éléments d'information du texte et ne lire que le texte principal. Comme je ne lisais la plupart du temps que des textes narratifs, mon regard se portait automatiquement sur le type de texte qui m'était familier. Je pensais que les autres trucs sur la page n'étaient qu'accessoires. Il n'est pas forcément évident pour tous les lecteurs que ces éléments doivent être pris en considération, au même titre que le texte. Pour lire efficacement des textes courants, les élèves doivent comprendre les éléments d'information qui les accompagnent.

Les textes courants se distinguent de bien des façons des textes narratifs, principalement par leur structure et la disposition de l'information. L'information d'un texte courant est disséminée en plusieurs endroits de la page et présentée de multiples façons : reportée dans un graphique ou un tableau, mise en évidence dans un encadré ou présentée en légende sous une photographie. Ces éléments guident le lecteur, résument les principaux points, font ressortir l'information importante et présentent l'information de diverses manières. Les jeunes lecteurs d'aujourd'hui savent cliquer sur des icônes pour accéder aux renseignements d'une page Web. La page imprimée, toutefois, n'est pas aussi interactive, et les lecteurs doivent apprendre à utiliser leurs yeux comme ils utilisent leur souris, en focalisant sur les éléments qui donnent accès à l'information.

Avant de présenter aux élèves les stratégies de lecture qui leur permettront de lire de l'information plus efficacement, on doit d'abord leur faire prendre conscience de la structure et des caractéristiques générales du texte courant pour qu'ils sachent en tirer profit lorsqu'ils apprendront et mettront en application les stratégies de lecture. Tout comme un appareil photo donne la possibilité de grossir ou de faire ressortir une portion d'image, les lecteurs doivent apprendre à repérer les éléments d'information d'un texte courant pour dégager ce qui est important. Pour aider les élèves à comprendre les textes courants, il est essentiel de leur enseigner les éléments d'information des textes courants, de leur expliquer pourquoi ils sont importants et de leur apprendre à les reconnaître et à les interpréter. Les éléments d'information des textes courants :

- facilitent le repérage ;
- facilitent la lecture par une disposition organisée ;
- font souvent ressortir ce qui est important ;
- facilitent la lecture ou la consultation.

Il se peut que dans votre organisation scolaire ou votre école, on désigne autrement ce que je nomme ici « les éléments d'information du texte », par exemple *conventions propres aux textes courants*. Du moment qu'un même terme est utilisé dans l'ensemble de l'école, cela ne fait pas de différence pour ces leçons.

Présentation de la stratégie *repérer les éléments d'information du texte*

Pour cette leçon, vous aurez besoin :
- d'une ressource pour le primaire / élémentaire : par exemple, *A Closer Look* de Mary McCarthy[1] ; *Du haut du ciel* de Steve Jenkins (2) ; *La forêt* de Frank Serafini (ou tout autre livre de cet auteur dans la collection Zoom sur la nature)

ou
- d'une ressource pour le niveau intermédiaire ou 1er cycle du secondaire : par exemple, *Zoom* ou *Re-zoom* d'Istvan Banyai ;
- du *schéma des stratégies de lecture de textes courants* (p. 29).

Avant de commencer, il faut s'assurer que les élèves comprennent le sens du mot *repérer.*

- Commencer la leçon en disant :

  J'ai un livre à vous montrer aujourd'hui. C'est un album dans lequel il n'y a aucun mot. Je ne vous en dis pas plus, mais j'aimerais que vous en regardiez attentivement les images pendant que je tourne les pages. Ensuite, nous nous dirons ce que nous en avons pensé.
- Commencer à « lire » le livre, en tournant les pages lentement pour que les élèves aient le temps de bien observer. Leur demander de parler avec l'élève qui se trouve à côté d'eux de ce qui se passe dans ce livre.
- Reprendre ensemble la démarche avec un autre livre du même genre, puis demander aux élèves de dire ce qu'ils ont remarqué de semblable dans ce second livre.
- Écrire *Repérer* au tableau ou sur un transparent de rétroprojection et demander si quelqu'un sait ce que ce mot signifie. Faire une analogie avec la fonction zoom d'un objectif d'appareil photo qui permet le rapprochement (gros plan) et l'éloignement (plan d'ensemble) de ce qu'on veut photographier. La stratégie *repérer* a pour objectif de faire un gros plan sur le texte qu'on lit.
- Demander en quoi les livres que vous venez de regarder s'apparentent au gros plan.
- Conclure en disant :

  Aujourd'hui, je vous ai présenté la stratégie *repérer,* qui a pour objectif d'observer de plus près.

  (Placer la pièce de casse-tête représentant la stratégie *repérer les éléments d'information* dans la tête d'enfant du *schéma des stratégies de lecture de textes courants.*)

  Pendant quelque temps, nous allons faire du repérage sur des pages de textes courants. Les pages de ces livres sont très variées. Les lecteurs efficaces sont capables de repérer l'information dont ils ont besoin dans la page. Quand on fait du repérage, on examine de plus près certaines parties de la page, au lieu de sauter par dessus. Le repérage aide à focaliser sur l'information recherchée ou qui est importante.

Vous trouverez une liste de références pour *repérer les éléments d'information du texte* sur le site www.groupemodulo.com/dev-professionnel.

Pour les références et les fiches reproductibles

(1) : niveau primaire / élémentaire
(2) : niveau intermédiaire / 1er cycle du secondaire

En voici quelques-unes :

BANYAI, Istvan. Zoom, Circonflexe, 2002. (1)

CLIBBON, Meg et Lucy. *Si j'étais un sorcier,* Circonflexe, 2003. (1)

DE LA DÉDOYERE, Camilla. *Fort et faible,* collection « Bêtes pas bêtes », Éditions Scholastic, 2011. (1)

EGGLETON, Jill. *Idées joyeuses pour moments d'ennui,* collection « Alizé Vent du large », E.R.P.I., 2010. (1 et 2)

HODGE, Deborah. *Les fourmis,* Éditions Scholastic, 2004. (1)

HOWELL, Laura. *Le temps et les changements climatiques,* Usbourne Publishing, 2004. (2)

MORGAN, Sally. *Les mers froides,* Hurtubise, 2010. (2)

PIQUEMAL, Michel. *La tortue,* Nathan, 2006. (1 et 2)

La collection « Enquête », Éditions de la Chenelière. (1 et 2)

La collection « Alpha-monde » et « Alpha-jeunes », Éditions Scholastic. (1)

1. Ce livre, dont le titre est en anglais, ne contient pas de mots. Il peut donc être facilement utilisé dans une classe où l'on enseigne le français.

Déroulement des leçons *repérer les éléments d'information du texte*

1re leçon (dirigée par l'enseignant/pratique guidée) : Comparer les textes narratifs et les textes courants

Pour amener les élèves à découvrir les éléments d'information, comparer des textes narratifs et des textes courants sur un même sujet. Examiner la mise en pages et déterminer si des éléments d'information accompagnent le texte.

Pour cette leçon, vous aurez besoin :
- d'un livre narratif et d'un texte courant sur le même sujet : *Les araignées en questions* de Melvin et Gilda Berger et *L'araignée qui ne perd pas son temps* d'Eric Carle.

Choisissez un livre documentaire qui regorge d'éléments d'information. Évitez ceux dont la mise en page s'apparente à celle d'un ouvrage narratif, c'est-à-dire une image dans le haut de la page et une phrase en dessous.

- Commencer la leçon en disant, par exemple :

  J'ai deux livres à vous montrer aujourd'hui. J'aimerais que vous observiez attentivement les couvertures de chacun et que vous m'indiquiez lequel vous semble un texte narratif et lequel vous semble un texte courant.

- La plupart des élèves seront capables d'établir spontanément la distinction entre les deux, mais il importe qu'ils puissent vous dire sur quoi ils se sont fondés pour le faire. À cet effet, vous pouvez dresser votre propre liste de traits caractéristiques ou vous contenter d'une énumération verbale. Réponses plausibles :
  - formulation différente des titres ;
  - photographies au lieu d'illustrations ;
  - nom de l'auteur et de l'illustrateur sur la couverture de l'un, nom de l'auteur uniquement sur la couverture de l'autre.

  Maintenant, observons la première page de chaque livre. Faites un peu de repérage et dites-moi ce que vous remarquez. Qu'y a-t-il de pareil et qu'y a-t-il de différent ?

  (Souvent, la première page de chaque livre est la page titre ; l'iconographie pourrait être différente.)

  Voyons la page suivante. Oh ! regardez… Ce livre (narratif) présente de nouveau le titre, mais il n'y a plus d'illustrations. Par contre, ici (texte courant), je vois quelque chose de totalement différent (table des matières). Qui sait comment cela s'appelle ? Quelqu'un sait-il à quoi cela sert ?

  Les deux livres commencent à la page suivante. Les deux pages portent un numéro de page. Je remarque que ce livre (narratif) a une illustration ici et que les mots de l'histoire sont là. Dans ce livre-ci (texte courant), par contre, je remarque beaucoup plus de choses. Ce qui me frappe en premier, c'est la mise en page, c'est-à-dire la façon dont les éléments sont disposés sur la page. C'est différent de l'autre livre : la page est divisée en sections. Je remarque qu'il y a plusieurs types de caractères d'imprimerie sur la page : ici les caractères sont grands et en gras, en bas ils sont plus petits, dans ce coin-là, il y a des mots qui semblent plus foncés. Je me demande pourquoi ces caractères sont différents. Je remarque aussi qu'il y a des photographies plutôt que des illustrations. Et, sous cette photo-là, il y a une phrase détachée qui explique ce que la photo représente.

- Poursuivre ainsi la modélisation, en attirant l'attention des élèves sur les similarités et les différences entre les deux livres.
- Remettre une paire de livres (un texte narratif et un texte courant) aux élèves réunis en groupes de deux. Les inviter à examiner leurs livres ensemble, page par page, puis à indiquer et à expliquer à leur partenaire les similarités et les différences qu'ils remarquent entre les deux livres.

- Fin de la leçon : Rassembler les élèves et revenir ensemble sur ce qu'ils ont appris. (J'utilise de grands livres pour cette partie de la leçon.) Discuter des différents éléments d'information des textes courants et de leur utilité.

  Parlons ensemble de vos livres (textes narratif et courant). Dites-moi ce que vous avez remarqué.

  (Donner le temps aux élèves de proposer plusieurs réponses.)

  Nous avons remarqué que la présentation des pages des textes courants était différente de celle des textes narratifs. Un texte narratif peut avoir des mots et une image, mais un texte courant présente souvent plusieurs éléments différents : des tableaux, des photographies, des cartes, des caractères gras, des annotations.

  (Montrer un texte courant et en indiquer les éléments d'information.)

  On appelle « éléments d'information » ces divers éléments que comprennent les textes courants. Les textes narratifs, comme vous pouvez le voir, n'ont pas ce genre d'éléments.

  (Présenter un texte narratif et en montrer plusieurs pages.)

  À présent, j'aimerais que vous preniez un instant pour réfléchir à cela. Pourquoi les textes courants ont-ils ces caractéristiques particulières et pas les textes narratifs ? Discutez-en avec votre partenaire.

Les enseignants de 3e année de l'école élémentaire de South Poplar remettent à leurs élèves des dépliants excédentaires du Club de lecture des Éditions Scholastic et leur demandent de découper et de trier par genre les livres qui s'y trouvent annoncés. À partir des indices que donnent les titres et les couvertures, les élèves sont capables de distinguer les livres documentaires des livres narratifs.

- Donner le temps aux élèves d'en discuter, puis les inviter à faire connaître leurs conclusions. Récapituler et noter leurs réponses sur du papier conférence (ce que vous obtiendrez se rapprochera sans doute de l'énumération présentée en encadré à la page 42).

  Au cours des prochaines semaines, nous allons vraiment prendre connaissance des différents types d'éléments d'information. Mais je veux avant tout que vous vous souveniez que ces éléments sont là pour vous aider.

La même activité peut être réalisée avec le catalogue de l'École des Loisirs.

2e leçon (dirigée par l'enseignant/pratique individuelle) : Concevoir un diagramme de Venn

Pour cette leçon, vous aurez besoin :
- de papier conférence ou d'un tableau blanc interactif sur lesquels vous tracerez un diagramme de Venn.

Les élèves auront besoin :
- d'exemplaires du diagramme de Venn (p. 48) et du document reproductible *Découpe et trie* (p. 47) pour le travail individuel.

- Commencer la leçon en disant, par exemple :

  Hier, nous avons examiné les similarités et les différences entre un texte narratif et un texte courant. Nous avons aussi appris l'existence des éléments d'information du texte. Aujourd'hui, nous allons classer toute cette information dans ce diagramme de Venn.

Indiquer *Narratif* en haut de l'un des cercles et *Courant* au-dessus de l'autre.

- Modeler un ou deux concepts ; par exemple, *Histoire inventée* et *Renseignements* ; *Imagination* et *Information.*
- Demander aux élèves de citer des similarités et des différences entre les genres. Reporter leurs réponses à mesure dans le diagramme.
- Après quelques réponses, les élèves en groupes de deux peuvent compléter leur propre diagramme de Venn (document reproductible, p. 48). Selon l'année d'études, on pourrait avoir avantage à faire coller aux élèves les étiquettes du document reproductible *Découpe et trie* (p. 47) dans leur diagramme de Venn.

3e leçon (dirigée par l'enseignant/pratique individuelle) : Repérage des éléments d'information

Pour cette leçon, vous aurez besoin :
- d'une sélection de textes courants comprenant de nombreux éléments d'information.

Les élèves auront besoin :
- d'exemplaires du document reproductible *À la recherche des éléments d'information du texte* (p. 49 et 50) pour le travail individuel.

Cette leçon permet aux élèves d'examiner divers textes courants pour y repérer les éléments d'information. Cela les aide à se familiariser avec le vocabulaire propre à ces éléments et à prendre connaissance des divers moyens de présentation de l'information.

- Commencer la leçon en disant, par exemple :

  Qui peut me nommer quelques éléments d'information des livres documentaires ?

  (Sur le papier conférence, dresser une liste des réponses des élèves, ou élaborer un tableau des éléments accompagné de schémas.)

  Aujourd'hui, vous allez vous mettre à la recherche de ces éléments et tenter d'en découvrir le plus possible.

  (Remettre des exemplaires du document reproductible *À la recherche des éléments d'information du texte,* p. 49 et 50.)

- En équipe de deux, les élèves choisissent un texte courant à examiner. S'assurer que les livres qu'ils utilisent comprennent beaucoup d'éléments. Les élèves parcourent leur livre et relèvent les éléments d'information.

Il est important d'expliquer aux élèves du primaire/élémentaire qu'ils doivent chercher l'élément et non l'illustration ou la carte géographique particulières qui se trouvent sur leur document reproductible. J'ai eu des élèves qui cherchaient « la tortue » et non une légende quelconque.

4e leçon (dirigée par l'enseignant/pratique individuelle) : Élaborer un dictionnaire des éléments d'information

Pour cette leçon, vous aurez besoin :
- de papier conférence en prévision d'un remue-méninges ;
- de livrets vierges faits de feuilles de papier de format légal pliées et brochées.

L'élaboration d'un dictionnaire des éléments d'information aide les élèves à consolider leurs habiletés langagières et à enrichir leur vocabulaire tout en observant comment ces éléments permettent de présenter l'information différemment.

- Commencer la leçon en disant, par exemple :

  Qui peut me nommer des éléments d'information que nous pourrions trouver dans un texte courant ? (Noter les réponses sur le papier conférence ; ne pas hésiter à tracer un rapide schéma à côté de chaque élément.)

- Déterminer si chaque élève doit élaborer son propre dictionnaire ou s'il vaut mieux que la classe participe à l'élaboration d'un dictionnaire unique.

Cette leçon est adaptée de *Strategies That Work* (Harvey et Goudvis, 2007, p. 122-124).

Éléments d'information du texte

Toile d'idées	Carte géographique	Titre
Légende	Encadré informatif	Chapeaux
Diagramme de Venn	Encadré marginal	Caractères italiques ou gras
Graphique linéaire	Annotations	Graphique
Organigramme	Comparaison	Photographie
Table des matières	Index	Glossaire

DICTIONNAIRE INDIVIDUEL

Les élèves peuvent choisir le contexte dans lequel présenter leur élément d'information, et il n'est pas nécessaire qu'il y ait un lien quelconque entre les éléments. J'exige généralement une table des matières.

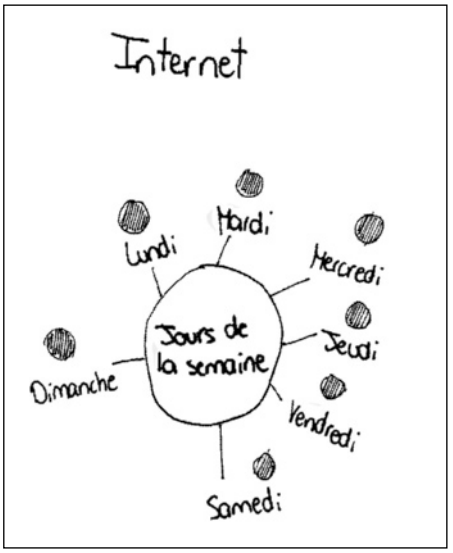
- Prendre trois feuilles de papier blanc de format légal et les plier en deux ; les agraffer dans le pli de façon à former un livret de six pages.
- Remettre un livret vierge à chaque élève.
- Chaque élève choisit les 5 ou 6 éléments à mettre dans son dictionnaire. (Voir les choix offerts ci-dessus.) Chaque page de dictionnaire doit comprendre :
  - le nom de l'élément dans le haut de la page ;
  - le numéro de la page où figure un exemple de cet élément ;
  - un exemple dessiné ou colorié de chaque élément.

DICTIONNAIRE COLLECTIF

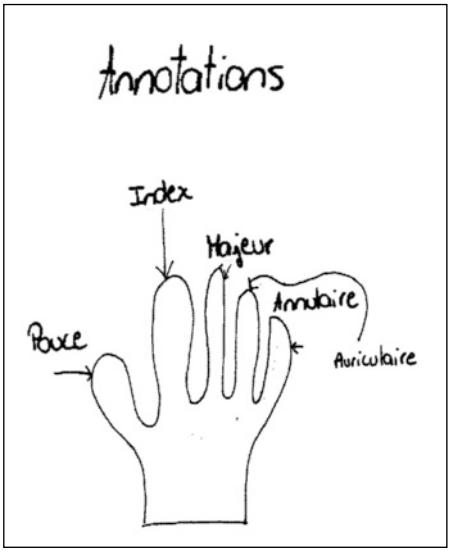
Pour éviter de se retrouver avec un dictionnaire comprenant 15 pages sur les légendes, je m'assure que chaque groupe d'élèves travaille sur un élément d'information différent.

- Regrouper les élèves deux par deux.
- Chaque groupe de deux élabore une page de dictionnaire portant sur un élément d'information.
- Recueillir toutes les pages pour créer un dictionnaire collectif des éléments d'information des textes courants.

Dictionnaire des éléments d'information du texte courant : échantillons d'une toile d'idées et d'un encadré informatif.



Dictionnaire des éléments d'information du texte courant : échantillons d'annotations et de gros plans.



5e leçon (dirigée par l'enseignant/pratique guidée) : Aidons les auteurs de textes courants !

Pour cette leçon, vous aurez besoin :
- de plusieurs exemplaires de textes courants avec très peu d'éléments d'information, par exemple, la collection Savais-tu des Éditions Michel Quintin ;
- d'un transparent de rétroprojection de l'une des pages d'un de ces livres.

Les auteurs de textes courants utilisent différents moyens pour présenter l'information. Certains utilisent beaucoup d'éléments d'information et d'autres pas. D'autres encore, comme les auteurs de la collection Savais-tu des Éditions Michel Quintin, utilisent la bande dessinée pour donner des renseignements sur des animaux. On y trouve des dessins drôles et des bulles de dialogue ainsi que deux ou trois phrases avec des renseignements sur l'animal en question, mais aucun autre élément d'information. Ces livres pourraient ressembler à des textes narratifs, car ils ne possèdent ni table des matières, ni index, ni glossaire. Ce sont donc de fantastiques ouvrages pour faire comprendre aux élèves l'utilité des éléments d'information.

Cette leçon s'adresse aux élèves de 3e année et plus.

- Commencer la leçon en disant, par exemple :

  Aujourd'hui, j'aimerais vous présenter un livre qui est un peu particulier. C'est un texte courant, mais il ne ressemble pas à un texte courant. J'aime ce livre, car les illustrations sont belles, les dialogues me font rire et les renseignements sur les rhinocéros sont étonnants.

  (Montrer quelques pages.)

  Par contre, il y a quelque chose qui m'embête dans ce livre. Mais au lieu de vous expliquer ce que c'est, je vais plutôt vous montrer certains de ces livres et nous verrons si vous pouvez deviner ce qui m'embête.

  (Ouvrir un livre et montrer aux enfants plusieurs pages.)

Il est souvent arrivé que la vision de pages de texte courant dépourvues d'éléments d'information ait complètement ahuri les élèves. Comme ils avaient déjà eu plusieurs leçons sur les éléments d'information, leur absence totale leur sautait aux yeux.

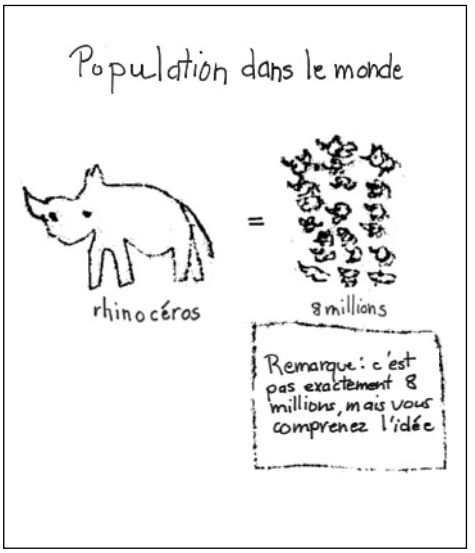
- Demander aux élèves de partager leurs observations avec leur partenaire. Leur donner le temps d'échanger sur le sujet et d'en discuter.
- Poursuivre :

  Je pense qu'il est beaucoup plus difficile pour un lecteur de lire un livre comme celui-là. Si je veux savoir ce que mangent les rhinocéros, par exemple, je dois ouvrir ce livre au début et lire chaque page jusqu'à ce que je tombe sur l'information concernant l'alimentation. Alors qu'est-ce que cela indique sur l'utilité des éléments d'information du texte ? Cela indique qu'ils facilitent vraiment la lecture en présentant l'information au lecteur d'une manière claire et organisée. Aujourd'hui, nous allons aider l'auteur en lui préparant quelques éléments d'information.
- Modéliser cela avec la classe. Faire un transparent de rétroprojection de l'une des pages et la lire à haute voix aux élèves.

  Cette page contient une foule de renseignements, mais aucun élément d'information. Selon vous, quel élément pourrions-nous ajouter à cette page pour aider le lecteur à y repérer plus facilement l'information ? Tentez de trouver des idées en en parlant avec votre partenaire.
- Inviter les élèves à proposer divers éléments et modéliser sur le transparent en esquissant à grands traits légende, chapeau ou encadré informatif.
- Distribuer des photocopies de plusieurs pages tirées du livre.
- En groupes de deux, les élèves tentent d'« aider l'auteur » en concevant un ou deux éléments d'information par page.

- Application : Pour ceux qui, comme moi, donnent un compte-rendu classique à faire aux élèves, l'étude des éléments d'information du texte peut certainement contribuer à en briser la monotonie et susciter d'intéressants développements dans ce projet souvent ennuyeux. Mes élèves ne peuvent plus se contenter de rédiger simplement cinq paragraphes ; ils doivent maintenant intégrer au moins trois différents éléments d'information du texte courant à leur compte rendu. L'obligation de présenter leurs nouvelles connaissances à l'aide d'éléments d'information les incite à synthétiser l'information et à la présenter de diverses façons.

Échantillon d'éléments d'information adaptés du livre *Les rhinocéros* dans la collection Savais-tu ?



6e leçon (dirigée par l'enseignant/pratique individuelle) : Découvrir les éléments d'information du texte avec des livres de Lucy et Meg

Pour cette leçon, vous aurez besoin :
- d'exemplaires de livres de Lucy et Meg Clibbon : par exemple, *Si j'étais un pirate, Si j'étais un sorcier, Si j'étais une sirène.*

Les élèves auront besoin :
- du document reproductible *Les éléments d'information du texte* (p. 51).

Cette leçon s'adresse aux très jeunes élèves du primaire.

Heather Rose, assistante d'enseignement en littératie à Penticton, en Colombie-Britannique, se sert des livres de Lucy et Meg pour modéliser les éléments d'information du texte au profit des très jeunes élèves du primaire. Les élèves apprennent ce que sont les titres, les annotations et les légendes à l'aide de ces livres drôles et pleins de couleurs.

- Pour commencer la leçon, lire à haute voix plusieurs pages de l'un des livres de Lucy et Meg en vous concentrant sur celles qui font ressortir des éléments d'information (les cinq premières pages).
- Expliquer aux élèves qu'ils vont concevoir leur propre page en suivant le modèle de ce livre et qu'ils y intégreront des éléments d'information, soit l'annotation, le titre et la légende.
- Les élèves dessinent un personnage de leur choix (qui peut ou non être tiré du livre) et ajoutent des annotations, des titres en gras et une légende.

Éléments d'information du texte : Annotations d'un élève de la 2e année sur *Si j'étais un pirate* de Meg Clibbon.

7e leçon (pratique guidée et pratique individuelle) : Créer la carte de notre corps

Pour cette leçon vous aurez besoin de :
- *Les cartes de ma vie* de Sara Fanelli ;
- de feuilles de papier (suffisamment grandes pour y tracer le corps entier des élèves).

- Commencer la leçon en demandant aux élèves de faire un remue-méninges sur leurs vacances d'été en pensant à leurs cinq sens et aux parties de leur corps qui leur permettent d'exercer ces sens :
  - Ce que j'ai vu
  - Ce que j'ai entendu
  - Ce que j'ai goûté
  - Ce que j'ai humé
  - Où j'ai marché
  - Ce que j'ai tâté
  - Ce que j'ai ressenti dans mon cœur
  - Ce à quoi j'ai pensé
- Chaque élève se couche sur le papier pendant qu' un partenaire y trace les contours de son corps, mains et pieds compris.
- Les élèves colorient les détails de leur carte corporelle. On peut coller à l'emplacement de la tête des agrandissements photographiques du visage des élèves.
- À l'aide de la liste obtenue par remue-méninges, les élèves élaborent des annotations sur chaque souvenir et les collent sur leur silhouette grandeur nature, sur ou près de la partie du corps correspondante.

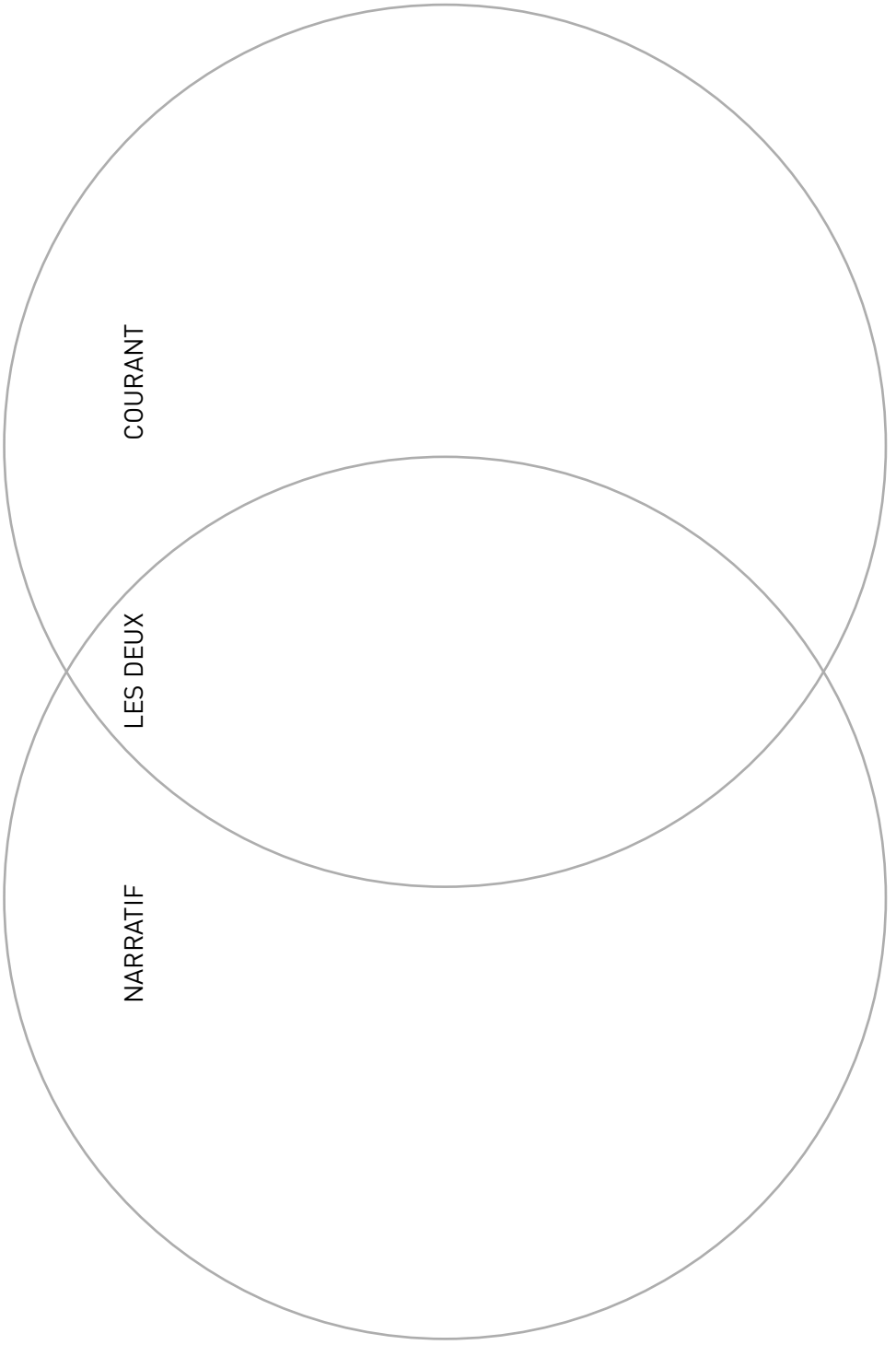
Gillian Partridge, une enseignante, m'a fait part de cette ingénieuse leçon. Elle s'inspire de ce livre pour concevoir d'autres activités originales, dont des activités de prolongement en écriture comme « La carte de mon cœur » à l'occasion de la Saint-Valentin.

Découpe et trie

Faux	Dialogue ; par exemple : « Salut », dit-il.	Données et information
Page titre	Numéro de page	Diagramme de Venn
Titres et chapeaux	Personnages	On peut commencer à lire n'importe où
Cadre de l'action	Photographies	Histoire
Tableaux et graphiques	Illustrations	Table des matières
Encadrés informatifs	**Caractères gras,** *caractères italiques*	Chapeaux
Début-Milieu-Fin	On doit commencer à lire au début	Comparaisons
Structure de texte	Problème-Solution	Cartes
Index	Ne raconte pas une histoire	Glossaire
« Il était une fois… »	Légendes	Imagination
Personnes et lieux réels	Annotations	Conte de fée

©Groupe Modulo, 2011. Reproduction autorisée uniquement dans les classes où l'ouvrage *Stratégies de lecture de textes courants* est utilisé.

Diagramme de Venn



©Groupe Modulo, 2011. Reproduction autorisée uniquement dans les classes où l'ouvrage *Stratégies de lecture de textes courants* est utilisé.